



GT15 - Educação Especial – Trabalho 45

A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS NA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL (1986-1990)¹

Andressa Santos Rebelo – UFMS/CPAN

Agência Financiadora: CAPES/CNPq

Resumo

Neste texto procuramos analisar a configuração do atendimento especializado em “salas de recursos” entre os demais atendimentos em educação especial no período de 1986 a 1990. Analisamos documentos educacionais (normativos e orientadores, sinopses estatísticas), buscando estabelecer: 1. A designação oficial da sala de recursos (definição oficial); 2. A posição desse atendimento entre os distintos processos propostos; 3. A organização do espaço e materiais/equipamentos; 4. A formação docente exigida para atuar nesse espaço; 5. O tipo de atendimento realizado. Para tanto, empreendemos a análise de documentos e dados estatísticos oficiais. A periodização proposta se justifica por referir ao tempo de vigência da Secretaria de Educação Especial na estrutura do Ministério da Educação, anterior à sua extinção em 1990 e posterior reorganização em 1992. Vimos que a ênfase passa a ser a caracterização do atendimento especializado de natureza educacional, em acordo ao artigo 208 da Constituição Federal. Anos depois essa concepção se faria onipresente nas políticas de educação especial, servindo como justificativa para a ênfase na escolarização desse público nas escolas comuns, na rede regular de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial. Política educacional. Salas recursos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS NA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL (1986-1990)

Recentemente diversos trabalhos vêm se ocupando em investigar a implementação da política de inclusão escolar, em particular a de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (JESUS,

¹ Este texto é resultado de pesquisa de doutorado concluída.

BAPTISTA; CAIADO, 2011; KASSAR, 2013; MELETTI; BUENO, 2013; PRIETO, 2010). A ampla veiculação de pesquisas voltadas a esse aspecto da política diz muito sobre o papel de protagonismo dessa proposta enquanto possibilidade de atendimento especializado aos alunos com deficiência. Diante da importância desse espaço para o atendimento de alunos com deficiência na escola comum nos últimos anos, faz-se necessário investigar a caracterização do atendimento especializado em salas de recursos no momento de redemocratização do país, como política de Estado.²

No presente texto procuramos analisar a configuração do atendimento especializado em “salas de recursos” entre os demais atendimentos em educação especial no período de 1986 a 1990. Analisamos documentos educacionais (normativos e orientadores, sinopses estatísticas), buscando estabelecer: 1. A designação oficial da sala de recursos (definição oficial); 2. A posição desse atendimento entre os distintos processos propostos; 3. A organização do espaço e materiais/equipamentos; 4. A formação docente exigida para atuar nesse espaço; 5. O tipo de atendimento realizado. Para tanto, empreendemos a análise de documentos e dados estatísticos oficiais.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi mantido por doze anos, todos em governos militares (1973-1985), a Secretaria de Educação Especial em sua primeira estrutura (SESPE) existiu por quatro anos (1986-1990), sendo extinta entre 1990 e 1992, e em sua segunda organização, já como SEESP, tem sua existência ininterrupta mais longa (1992-2011), quase vinte anos. Ao longo de sua existência a Secretaria de Educação Especial passou por cinco governos distintos: o de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em 2011, no governo de Dilma Rousseff a Secretaria foi extinta e a área da Educação Especial incorporada por outra secretaria, que passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O período é, portanto em sua extensão, marcado por inúmeras mudanças no país, políticas, econômicas e sociais. Para compreender o discurso educacional no período é preciso que essas transformações sejam consideradas. Embora em alguns momentos tenhamos nos referido a documentos e dados de anos anteriores a fim de estabelecer algumas comparações, optamos por focalizar a análise no período de 1986 a 1990, por

² As políticas de Estado são aquelas que conseguem ultrapassar os períodos de um governo. Ou seja, políticas públicas são políticas de Estado ou políticas de governo. A diferença entre aquilo que é política de Estado e o que é política de governo é o modo como são institucionalizadas (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; DI GIOVANNI, 2010).

este se referir ao tempo de vigência da Secretaria de Educação Especial (SESPE) na estrutura do Ministério da Educação, anterior à sua extinção em 1990 e posterior reorganização em 1992.

A educação, a educação especial e o atendimento especializado no Brasil

Nos anos 1980, as políticas sociais passam a ser geridas visando sua democratização e a melhora da sua eficácia e efetividade. No período supunha-se um reordenamento das políticas sociais que respondesse às demandas da sociedade por maior equidade, ou seja, pelo alargamento da democracia social. Projetada para o sistema de políticas sociais como um todo, tal demanda por redução das desigualdades e afirmação dos direitos sociais adquiriu as concretas conotações de extensão da cobertura dos programas e efetivação do universalismo das políticas, sistematicamente propostas e registradas no texto constitucional de 1988 (DRAIBE, 2005).

O período foi marcado por inúmeras transformações na política e economia, advindas da redemocratização do país. Denominada de “década perdida” por muitos economistas (IPEA, 1992; 2012; SOCHACZEWSKI, NETTO, BARROS, BRESSER-PEREIRA, BELLUZZO, TAVARES; MALAN, 2002), por ter sido um período de turbulência econômica, foi muito fértil para a educação devido aos enfrentamentos empreendidos por diversos movimentos sociais e entre eles, os de profissionais da educação (OLIVEIRA, 2008; SAVIANI, 2008). Era nítida a importância da área, ao ser correlacionada pelo Estado como propulsora de desenvolvimento (DUARTE, 2012).

As políticas sociais deveriam estar ajustadas ao que se ditava no campo econômico. Na redemocratização do país, o discurso procura aliar a política econômica à política social. No tópico “combate à pobreza”, afirma-se no Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República³ (PND/NR) (BRASIL, 1986a, s/p.) o objetivo de redefinir “o modelo de desenvolvimento nacional, que agora se baseia na firme deliberação política de condicionar as opções macroeconômicas às prioridades sociais inadiáveis”.

Ao final do regime militar a educação básica não se encontrava universalizada, assim, a escolarização da população era apresentada no discurso oficial como uma questão primeira para o governo brasileiro (BRASIL, 1983). Conforme Bonamino

³ “Nova República” designa o período de democratização do país, após a ditadura militar que tem início na eleição indireta de Tancredo Neves, em 1985, que falece, deixando lugar a seu vice, José Sarney.

(2003), embora tenha reforçado as demandas que reivindicavam uma ampliação na produção de bens e serviços pelo Estado, o período foi marcado por uma experiência bastante tímida e hesitante no campo das políticas sociais. Em concreto, a experiência da redemocratização se pautou pelo incremento de programas emergenciais e assistencialistas que se caracterizavam por exigir poucos recursos, implementados com fins eleitoreiros e clientelistas pelo governo Sarney.

Objetivando universalizar a educação fundamental (7 a 14 anos), em 1985 o governo criou o Programa Educação para Todos (PET), ampliou a merenda escolar e reformulou a política do livro didático. Com relação aos demais níveis de ensino, o Ministério da Educação formou comissões compostas por especialistas dos diversos níveis e de representantes de instituições da sociedade civil, com vistas a esboçar as novas diretrizes das políticas setoriais (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1987).

A proposta do Ministério da Educação (MEC) “Educação para Todos - Caminho para Mudança” estava alicerçada em princípios e diretrizes expressos no Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República e no Plano de Metas 1986/1989 (BRASIL, 1990a). Suas ações baseavam-se em: estimulação da consciência nacional sobre a importância da educação; melhoria da produtividade através da adequação de currículos, reestruturação da primeira série do 1º grau, da jornada escolar e participação do aluno e da família; regularização e expansão do fluxo de recursos para a educação básica, no que diz respeito às obrigações do Estado; e ampliação do acesso e retorno à escola de 1º grau, mediante expansão e recuperação da rede física de ensino.⁴

A política educacional começou a delinear-se a partir do PET, que passou a definir as diretrizes mais gerais de atuação do MEC. Tal proposta buscava afirmar-se como claro contraponto à postura da política educacional do regime anterior, incorporando diagnósticos e proposições dos movimentos e entidades ligadas à educação, expressos no Manifesto da III Conferência Brasileira de Educação (III CBE), realizada em Niterói, em outubro de 1984; no Simpósio Nacional do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) sobre políticas sociais (Porto Alegre, novembro de 1984) e nos documentos do Conselho Nacional de Secretários de Educação do Brasil (CONSEB). O compromisso político proclamado no programa era a construção de uma sociedade democrática com a educação demarcando os fundamentos

⁴ Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2320/1584>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

desse projeto por seu papel igualitário e democrático. No discurso oficial, portanto, a educação é apresentada como mecanismo vinculado à expansão do capitalismo em base da construção da cidadania e do desenvolvimento com justiça social (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 1987; 1988).

Entre as demais ações na área educacional, no governo José Sarney (1985-1990), foi promulgado o Decreto nº 91.782/85 que instituiria um comitê, sob a presidência do Ministro da Educação, para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas (BRASIL, 1985a, art. 1º).

O Comitê deveria ser composto por “representantes dos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de federações nacionais representativas de grupos ligados ao problema, das classes empresarial e trabalhadora, das lideranças comunitárias, dos portadores de deficiências devidamente credenciados, e de especialistas e pessoas de notório saber” (BRASIL, 1985a, art. 2º).

Na ocasião da promulgação desse Decreto, em sua *Exposição de Motivos nº 219/85*, o Ministro da Educação Marco Maciel afirmou que era chegada a hora de se redefinir a política da educação especial, devendo compatibilizá-la com as diretrizes consignadas no programa *Educação para Todos*: “com vistas a abrigar no sistema educativo formal parcela da população que depende, fundamentalmente, de iniciativas do poder público”. Também afirmou a necessidade de ser proporcionada a todos “a participação nos processos educativos, que se distinguirão dos métodos convencionais *tão-somente pela adoção de técnicas apropriadas às condições especiais dos deficientes*” (BRASIL, 1985b, p. 13, grifos nossos).

A despeito do reconhecimento de que essa parcela da população necessitava das ações do Estado, a fim de cumprir o amplo objetivo de fazê-la participar dos processos educativos, afirmava-se que as condições de escolarização no país seriam suficientes, subestimando-se o fato de que seria necessário mais do que soluções técnicas para a concretização desse objetivo. Ainda à época, o presidente José Sarney assinalou a urgente necessidade de o Estado brasileiro voltar-se à educação especial, apontando que para isso seria necessária a mudança de ideias, da consciência coletiva sobre a temática:

Para enfrentar o problema em suas várias faces, é necessária, assim, a *conscientização coletiva*. A sociedade tem de aceitar como normal a pessoa deficiente. Aceitando-a, sem medos nem sentimentalismos, as

soluções virão naturalmente. *E cabe ao Estado, ao governo, liderar tal mobilização* (BRASIL, 1985c, p. 3, grifos nossos).

Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (BRASIL, 1986b) contando com a participação de diversas representações de entidades privadas, subordinada ao Ministro de Estado Chefe do Gabinete Civil, para atuar sob sua direta e imediata supervisão. No mesmo ano o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, é transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE, “mantida a sua competência e estrutura” no Ministério da Educação (BRASIL, 1986c), anteriormente Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973).

A Secretaria e o CENESP foram igualmente definidos como “órgão central de direção superior” (BRASIL, 1973, art. 1º; BRASIL, 1986c, art. 3º). Entretanto, o CENESP gozava de “autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1973, art. 1º, § único), enquanto que esse aspecto não aparece na especificação da SESPE, indicando-se assegurada somente uma “autonomia limitada” ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e ao Instituto Benjamin Constant (IBC), órgãos estes que passam a ser integrantes da Secretaria de Educação Especial (SESPE) (BRASIL, 1986c, art. 6º).

No ano seguinte, em 1987 foi criado o Conselho Consultivo da CORDE, a fim de opinar sobre o desenvolvimento da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentar sugestões para o encaminhamento dessa política e responder a consultas formuladas pela Coordenadoria. Estabeleceu-se que o Conselho Consultivo deveria contar com representantes de diversos Ministérios. Igualmente comporia o Conselho, representantes de instituições especializadas e entidades interessadas (BRASIL, 1987, art. 2º).

Em relação aos movimentos sociais de pessoas com deficiências, Jannuzzi (2004) afirma, que assim como nos anos 1950, a década de 1980 foi significativa, sendo criada em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (Febec), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (Morhan). Em dezembro do mesmo ano, foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades e substituiu a Coalisão Nacional organizada em Brasília em 1980, em seu primeiro

encontro nacional. O Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes atuou até 1986. Aos poucos esses movimentos foram integrando-se internacionalmente. Segundo a autora, foram ampliando também as suas visões dos problemas.

Toda essa mobilização repercute na promulgação da Constituição Federal em 1988, que estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III). Nesse documento optou-se por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime articulado de colaboração recíproca, descentralizado, com funções privativas, comuns e concorrentes entre os seus entes, incluindo o financiamento da educação (CURY, 2010). A cooperação passa a exigir a participação supondo a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão (CÔRTEZ, 2007; HOCHMAN, ARRETCHE; MARQUES, 2007).

A Constituição Federal afirma a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), como direito civil e político e como dever de Estado, em diversas formas. O próprio ensino fundamental é disposto como direito público subjetivo e o ensino médio, na versão original, é posto como progressivamente obrigatório (CURY, 2007). Em relação à Educação Especial, Cury (2013) assevera que nesse documento a centralidade se estabelece no atendimento em escolas comuns, entretanto ao se referir a “atendimento educacional especializado” prestado “preferencialmente” na rede regular de ensino dispõe-se o fato de que *exclusivamente* esse público possa ser atendido em instituições especializadas.

Em 1988, os estabelecimentos por modalidade de atendimento no Brasil apresentavam a configuração disposta na tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento no Brasil (1988)

		ENSINO REGULAR	%	INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS	%	TOTAL
Modalidades de atendi- mento	Escola- empresa	-	-	39	100	39
	Oficina Pedagógica	83	11,2	663	88,8	746
	Atendimento Itinerante	209	47,8	228	52,2	437
	Sala de Recursos	353	32,2	743	67,8	1.096
	Classe comum com serviço	480	100	-	-	480

	de apoio especializado					
	Classe Especial	3.864	100	-	-	3.864
	Outra (modalidade)	-	-	474	100	474
	TOTAL	4.989		2.147		7.136

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1991a; 1991b). Os dados de 1988 foram publicados em 1991, em sinopses estatísticas com dois volumes.

Registra-se o número de estabelecimentos que atendiam alunos público-alvo da Educação Especial em “classes comuns com serviço de apoio especializado”. Foram contabilizados 3.864 estabelecimentos com classes especiais e 480 estabelecimentos com classes comuns com serviço de apoio especializado. Enquanto que havia 39 estabelecimentos com escolas-empresa, todos em instituições especializadas. Cerca de 88,8% das oficinas pedagógicas estavam em instituições especializadas, assim como o total de “outra (modalidade)” e a maior parte do atendimento itinerante (52,2% desse atendimento).

A maior proporção de salas de recursos estava inserida em instituições especializadas (67,8%), em detrimento do ensino regular, contemplado majoritariamente por classes especiais. Registra-se ainda, um número de estabelecimentos com classes comuns com serviço de apoio especializado muito inferior ao de classes especiais. Ressalta-se que o total de estabelecimentos de “ensino regular” (4.989 estabelecimentos), é maior que o total de instituições especializadas (2.147 estabelecimentos).

Podemos constatar a redução das modalidades de atendimento com relação ao primeiro levantamento estatístico realizado no ano de 1974 (BRASIL, 1975), em que foram registradas 10 modalidades de atendimento especializado. Em 1981 foram registradas 6 modalidades, retirando-se “classe comum com consultor”, “classe comum (sem apoio especializado)” e “classe especial anexa a hospital” presentes no primeiro levantamento, não se distinguindo o registro de “escola especial” dos registros de “instituições especializadas” (BRASIL, 1984, 1985d). No levantamento de 1988 são registradas 7 modalidades, desaparecendo em relação ao registro do levantamento estatístico de 1974 “classe comum (sem apoio especializado)”, “classe especial anexa a hospital”, e “escolas especiais” que deixam de ser contabilizadas em modalidade e

passam a constar como unidade de atendimento (com 1.041 unidades) (BRASIL, 1991b).

A tabela 2 apresenta a variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil nos anos de 1974 a 1988:

Tabela 2 - Variação do número de estabelecimentos em Educação Especial no Brasil (1974-1988)

ANO	TOTAL	CLASSE ESPECIAL	SALA DE RECURSOS	OFICINA PEDAGÓGICA	ATENDIMENTO ITI-NERANTE	OUTRAS	ESCOLA EMPRESA
1974	2.362	1.448	92	118	187	191	3
1981	3.452	3.159	435	349	198	147	24
1988	7.136	3.864	1.096	746	437	474	39
Varição %	202,1	166,8	1.091,3	532,2	133,6	148,1	1.200

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1975, 1984, 1985d, 1991a, 1991b). O total corresponde à soma destas e de outras modalidades de atendimento. Foram consideradas apenas as modalidades com continuidade nos diferentes períodos.

No período considerado, houve um incremento de 202,1% no total de estabelecimentos, assim como um aumento em todas as modalidades de atendimento. Se em 1974, sob o início da responsabilidade do CENESP pela Educação Especial, a sala de recursos constituía-se distante de ser uma prioridade entre as ações do governo, com presença em 92 estabelecimentos, presente apenas em 3,9% do total de estabelecimentos de atendimento especializado (BRASIL, 1975), em 1988, sob égide da SESPE esta já se constituía numericamente como a segunda opção entre os demais atendimentos oferecidos tanto no ensino regular quanto em instituições especializadas (públicas e privadas) (BRASIL, 1991a; 1991b).

A sala de recursos entre as modalidades de atendimento educacional

No ano de 1986, ao definir a **clientela**⁵ - termo presente no documento - do atendimento educacional especializado em deficientes mentais, da visão, da audição, físicos, os que possuíam deficiências múltiplas, a Portaria n° 69/86 faz a sua caracterização como “educandos que apresentam determinados sintomas” e que por isso “necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação”. Quanto aos alunos com problemas de conduta e superdotados se diz que são educandos que apresentam determinadas características (diferenças ou sintomas),

⁵ Sobre a crítica quanto ao uso de termos que remetem ao mercado e ao mundo empresarial para se referir aos problemas da educação, ver Adrião (2014), Camargo et al. (2003) e Fairclough (2001).

“necessitando de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1986d, art. 3º). A existência de certa identificação entre atendimento educacional especializado e a “utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (BRASIL, 1986d, art. 6º) o coloca sob um aspecto técnico.

Ainda, segundo o documento, constituíam-se **modalidades** de atendimento educacional:

- CLASSE COMUM: atendimento a educandos com necessidades especiais, junto aos demais alunos, em qualquer faixa etária ou nível de ensino, desde que, com apoio pedagógico especializado, possuam condições de desenvolver as atividades curriculares programadas.
- CLASSE COMUM COM APOIO DE SALA DE RECURSOS: *alternativa de atendimento a educandos com necessidades especiais, que frequentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados.*
- CLASSE COMUM COM APOIO DE PROFESSOR ITINERANTE: alternativa de atendimento realizada por professor especializado ou por equipe composta de especialista que, periodicamente, trabalham com o educando com necessidades especiais e com o professor da classe comum, proporcionando-lhe orientação ou supervisão especializada.
- CLASSE ESPECIAL: atendimento na escola regular para educandos com necessidades especiais, em ambiente físico adequado, com professor, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados.
- ESCOLA ESPECIAL: instituição destinada a prestar atendimento educacional a educandos com necessidades especiais onde são desenvolvidos currículos adaptados e procedimentos de apoio psicopedagógico, por pessoal especializado, usando equipamento e material didático adequado.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO PRECOCE: local onde se presta atendimento educacional, a partir dos primeiros meses de vida, à criança que apresenta problemas evolutivos, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais, consistindo seu atendimento na utilização de técnicas de estimulação ou de intervenção, aplicadas por equipes multidisciplinares, com a participação efetiva da família.
- SERVIÇO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: atendimento multiprofissional a educandos com necessidades especiais visando o diagnóstico diferencial, orientação e o desenvolvimento de programa de Educação Especial, complementando e integrando o atendimento educacional da escola regular.
- OFICINA PEDAGÓGICA: atendimento que visa desenvolver aptidões e habilidades de educandos com necessidades especiais, através de recursos e métodos específicos, objetivando sua profissionalização.

- ESCOLA EMPRESA: atendimento desenvolvido simultaneamente – na instituição especializada e na empresa em situação real de trabalho (BRASIL, 1986d, art. 7º, grifos nossos).

Na caracterização de “classe comum com apoio de sala de recursos”, a sala de recursos é considerada complementar, o lugar do “especial”, com professor *especializado*, material e recursos pedagógicos adequados. Quanto ao atendimento educacional, tem-se o acréscimo de modalidades não previstas por meio da Portaria Interministerial nº 186/78 (BRASIL, 1978), como: centro de educação precoce (programa oferecido em creches especializadas que estava presente no levantamento feito em 1974) (BRASIL, 1975), serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa. O termo “instituições especializadas de natureza educacional” (BRASIL, 1978) empregado é substituído por “escola especial” (BRASIL, 1986d), o que pode sugerir uma forma de procurar identificar/reforçar o atendimento especializado oferecido nesses locais como educacional/escolar.

Embora a Portaria nº 69/86 pretenda “expedir normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e /ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular” (BRASIL, 1986d, grifo nosso) e o termo *serviço* seja citado algumas vezes, a **sala de recursos** é designada como *modalidade de atendimento educacional*, definida como atendimento complementar especializado aos alunos que frequentam a classe comum. Não há especificação sobre a organização do espaço e materiais/equipamentos. Se no período anterior, quando se cria o CENESP, fala-se em “aulas especiais” em salas de recursos (GALLAGHER, 1974) aqui o sentido é de “lugar do especial”, “local especial”. Não se especifica a formação docente exigida, mas prevê-se para atendimento uma equipe “interdisciplinar de atendimento educacional”. O atendimento realizado deveria caracterizar-se como complemento à escolarização comum.

Nos anos 1990, vimos o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b) reconhecer como dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, III), reafirmando, portanto, o preceito constitucional. A década seria marcada por extensas movimentações na educação e na educação especial do país, influenciadas por disputas entre o governo e as instituições privado-assistenciais por recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 1991c; APAE, 1991; ARNS,

1991), e por pressões de organismos multilaterais para a ampliação da cobertura da escolarização obrigatória.

O Brasil passa a ser signatário da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990), assinada em Jomtien na Tailândia, cujos objetivos consistiam em “universalizar o acesso à educação e promover a equidade: concentrando a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças” (UNESCO, 1990, art. 2º).

CONCLUSÕES

Os princípios de racionalização dos processos, interpretado como neoliberalismo, se faria presentes nos anos 1990 na administração pública brasileira através da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) já mostrando sinais na gestão de Fernando Collor de Melo, com privatizações e abertura econômica ao mercado internacional (SCHNEIDER, 1992). Seguindo a lógica gerencial (PERONI, 2012) na organização das autarquias administrativas do Estado, o governo de Fernando Collor de Melo, ainda no início da década de 1990, extingue a SESPE (BRASIL, 1990c). Como consequência, a educação especial passa a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), havendo nele uma Coordenação de Educação Especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001).

Outra reforma na estrutura administrativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de Educação Especial na condição de Secretaria, tal como os órgãos de educação fundamental, média e superior (BRASIL, 1994). A Lei nº 8.490/1992 no governo Itamar Franco recriou a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que passou a apresentar nova sigla e nova situação na estrutura do MEC (BRASIL, 1992, III, art. 19, V, h).

Diante de significativas mudanças, o que podemos dizer sobre a configuração do atendimento especializado em sala de recursos entre os demais atendimentos em educação especial no período de 1986 a 1990? Na década de 1980, distinguida por movimentos e lutas pelos direitos sociais, a SESPE apresentou a concepção de *modalidades de atendimento educacional* (BRASIL, 1986d, art. 7º), entre as quais a classe comum com apoio de sala de recursos correspondia a uma alternativa de

atendimento a educandos com necessidades especiais, recebendo “atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados”.

A ênfase passa a ser a caracterização do atendimento especializado de natureza educacional (BRASIL, 1986d), antecipando, portanto o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Anos depois essa concepção se faria onipresente nas políticas de educação especial, servindo como justificativa para a ênfase na escolarização desse público nas escolas comuns, na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 28, p. 263-282, 2014.

APAE. **Informativo APAE nº 09/91**. 1991.

ARNS, Flávio. Câmara dos Deputados. **A face discriminatória do Ministro da Educação - Pronunciamento de 23 de outubro de 1991**. Brasília, 1991.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Projeto ético-político do Serviço Social e política social. In: _____. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 192-199.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069/90**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990b.

_____. MEC. CCS. Presidência da República. **Exposição de Motivos nº 219**, de 4 de novembro de 1985. Brasília, 1985b.

_____. MEC. CCS. Presidência da República. **Redefinição da educação especial**. Brasília, 1985c.

_____. MEC. CENESP. **Portaria nº 69**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986d.

_____. MEC. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. **Educação Especial: Dados Estatísticos – 1974**. 1º Volume. Brasília, 1975.

_____. MEC. Coordenação de Informações e Planejamento. **Sinopse Estatística da Educação Especial: 1988**. Volume I. Ensino Regular. Brasília: MEC/CIP, 1991a.

_____. MEC. Coordenação de Informações e Planejamento. **Sinopse Estatística da Educação Especial**: 1988. Volume II. Instituições Especializadas. Brasília: MEC/CIP, 1991b.

_____. MEC. FNDE. **Resolução CD/FNDE nº1/1991**, de 6 de fevereiro de 1991. Brasília, 1991c.

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186**, de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

_____. MEC. **Realizações do Ministério da Educação 85/90**: Governo José Sarney. Brasília, 1990a.

_____. MEC. Secretaria Geral. Coletânea; Planejamento. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985. Diretrizes para a ação do MEC 81/82**. Coletânea. Diretrizes de planejamento do MEC (Programação para 1983 e 1984). Brasília, MEC/CCS, 1983. reed.

_____. MEC. SEEC. CENESP. **Educação Especial no Brasil**: síntese estatística. Brasília, 1984.

_____. MEC. SEEC. CENESP. **Sinopse estatística da educação especial 1981**. Vol. 3. Brasília, 1985d.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. MEC. SEESP. **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Eunice M. L. Soriano de Alencar (Org.). Brasília: SEESP, 1994.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 91.782**, de 4 de novembro de 1985, que institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, 1985a.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 93.481**, de 29 de outubro de 1986, que dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília, 1986b.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 93.613**, de 21 de novembro de 1986, que extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 1986c.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 94.806**, de 31 de agosto de 1987. Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1987.

_____. Presidência da República. Governo de Fernando Henrique Cardoso. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. Presidência da República. **Lei nº 7.486**, de 6 de junho de 1986, que aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. Brasília, 1986a.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.028**, de 12 de abril de 1990. Brasília, 1990c.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.490**, de 19 de novembro de 1992. Brasília, 1992.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas - SP, v. 5, p. 251-276, 2003.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de. et al. Educação: de direito de cidadania a mercadoria. Editorial. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 84, Campinas, set., 2003.

CÔRTEZ, Soraya Vargas. Viabilizando a participação em Conselhos de Política Pública Municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e *policy communities*. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fioruz, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. Da educação especial. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out., 2007.

DI GIOVANNI, Geraldo. Entrevista com Geraldo Di Giovanni, professor doutor do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp. Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ). Jornal nº 27 março/abril de 2010. **Psicologia e políticas públicas**. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/publicacoes/jornal/jornal27-geraldodigiovanni.pdf>>. Acesso em: 27 abril 2016.

DRAIBE, Sônia Miriam. Brasil 1980-2000: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis. **Caderno de Pesquisa nº 65**. Núcleo de Estudos e Políticas (NEPP). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005. Disponível em: <www.nepp.unicamp.br/>.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, maio/ago., 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

GALLAGHER, James J. Planejamento da Educação Especial no Brasil (1972). In: PIRES, Nise. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fioruz, 2007.

IPEA. **Anos 1980, década perdida ou ganha?**. Ano 9. Edição 72 - 15/06/2012. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

_____. Luiz Carlos Eichenberg Silva (Coord.). **O que mostram os indicadores sobre a pobreza na década perdida**. Texto para discussão n° 274. Brasília, ago., 1992. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n° 3, pp. 9-25, mai., 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. NEPP. **Brasil 1985**. Relatório sobre a situação social do país. Núcleo de Estudos de políticas públicas, Instituto de Economia. Ed. da Unicamp, Campinas, 1987. Vol. II.

_____. **Brasil 1986**. Relatório sobre a situação social do país. Núcleo de Estudos de políticas públicas, Instituto de Economia. Ed. da Unicamp, Campinas, 1988.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Ben Ross. A privatização no governo Collor: triunfo do liberalismo ou colapso do Estado desenvolvimentista? **Revista de Economia Política**, v. 12, n. 1 (45), jan./mar., 1992.

SOCHACZEWSKI, Antonio Claudio; NETTO, Antonio Delfim; BARROS, Luís Carlos Mendonça de; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello; TAVARES, Maria da Conceição; MALAN, Pedro Sampaio. **Políticas para a retomada do crescimento** - reflexões de economistas brasileiros. Ricardo Bielschowsky, Carlos Mussi, (Orgs.). Brasília: IPEA: CEPAL, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.